



POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Osservare, rappresentare e progettare un mondo plurale: laboratori interculturali per l'infanzia

Original

Osservare, rappresentare e progettare un mondo plurale: laboratori interculturali per l'infanzia / Aru, S. - In: AMBIENTE SOCIETÀ TERRITORIO. - ISSN 1824-114X. - STAMPA. - 3:LVII(2012), pp. 35-38.

Availability:

This version is available at: 11583/2805606 since: 2020-03-23T19:11:06Z

Publisher:

AIIG

Published

DOI:

Terms of use:

openAccess

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

OSSERVARE, RAPPRESENTARE E PROGETTARE UN MONDO PLURALE. I LABORATORI INTERCULTURALI PER L'INFANZIA

OSSERVARE, RAPPRESENTARE E PROGETTARE UN MONDO PLURALE: LABORATORI INTERCULTURALI PER L'INFANZIA

L'articolo propone alcune considerazioni sull'impatto che i nuovi approcci di tipo cognitivista e gli studi sull'apprendimento possono avere sulla strutturazione dei laboratori interculturali rivolti all'infanzia. I concetti di intelligenza emotiva e sociale, nati in questi ambiti, possono infatti essere alla base di un modello formativo che aiuta i bambini, al di là della loro provenienza, ad orientarsi nell'ambiente interculturale che caratterizza sempre più le nostre società, per comprenderlo e sentirsi parte integrante di esso.

OBSERVING, REPRESENTING AND PLANNING A PLURAL WORLD. INTERCULTURAL WORKSHOPS FOR CHILDREN

The article proposes some considerations on the impact of cognitive studies and learning-based approaches have upon the structuring of intercultural workshops for children. Concepts such as "Emotional Intelligence" and "Social Intelligence", born in these fields of studies, can be considered the basis for a new educational model that helps children, beyond their ethnic origins, to orient themselves into the intercultural background that increasingly characterizes our society and to feel as being part of it.

1. Introduzione

È ben noto il cambiamento socio-economico che ha portato l'Italia al fatidico 1973, anno in cui, per la prima volta nel secondo dopoguerra, il saldo migratorio del paese invertiva la tendenza in atto, registrando un tasso di rimpatri superiore a quello degli espatri e l'arrivo dei primi importanti flussi immigratori, questi ultimi destinati ad aumentare col tempo (Audenino e Tirabassi, 2008).

Nonostante sia stata spesso sottolineata la storia recente del fenomeno immigratorio nel paese unitario, il quarantennio «della svolta» ormai prossimo ci spinge ad interrogarci ancora una volta sul significato e le conseguenze che il radicamento della presenza immigrata ha sul territorio e sulla società italiana. L'immigrazione è divenuta infatti una realtà strutturale del nostro paese.

Sono numerosi gli studi che in ambito geografico hanno affrontato il tema, analizzando la complessità dei differenti percorsi migratori che hanno interessato e continuano ad interessare l'Italia (paesi di provenienza, aree di arrivo e di insediamento, aspetti di genere ecc.)¹. Il recente convegno geografico «Migrazioni e processi di interazione culturale. Forme di integrazione e organizzazione territoriale», tenutosi a Catania dal 24 al 26 maggio c.a., è stato l'ultimo, in ordine di tempo, ad aver convogliato l'ampio interesse della comunità scien-

tifica sulla relazione esistente tra le dinamiche migratorie e quelle territoriali.

Un concetto cardine, presente non a caso anche nel titolo del convegno catanese, è quello di integrazione. Per tale motivo, desidero qui condurre alcune considerazioni sui laboratori interculturali destinati all'infanzia, perché è proprio a partire da questa fascia d'età che possono essere ampliate alcune competenze relazionali alla base di una società plurale, egualitaria e integrata.

2. Intercultura: contenuto da studiare o processo relazionale?

L'attuale società italiana pone il nostro sistema scolastico di fronte ad una precisa sfida: la creazione di un modello formativo che valorizzi la ricchezza e varietà culturale dei nostri territori e delle classi di ogni ordine e grado. Gli studenti stranieri in Italia sono, dati quantitativi alla mano, 711.064, pari al 7,9% del totale della popolazione studentesca². Come ci ricorda l'ultimo Rapporto nazionale della Fondazione ISMU (2011), si tratta sempre più di allievi giuridicamente stranieri, ma nati e scolarizzati in Italia³. Partendo da quest'ultimo dato, appare sempre meno pressante la necessità di attuare nelle scuole delle azioni ad hoc rivolte esclusivamente ai bambini immigrati per agevolare il loro inserimento nelle differenti classi, perché sempre meno, appunto, si tratta di «inserimento» in senso stretto. Ciò, natu-

2 L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia – il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia – seguite dalle primarie (52,9%) e dalle secondarie di primo grado (23,8%), mentre la percentuale più bassa è riscontrabile nelle scuole secondarie di secondo grado (9%).

3 Gli alunni con cittadinanza romana si confermano, per il quinto anno consecutivo, il gruppo più numeroso nelle scuole italiane, seguiti dai giovani di nazionalità albanese (cittadinanza prevalente dal 2000 al 2006) e marocchina, che è stata la prima cittadinanza dall'inizio della storia multiculturale della scuola italiana – i primi anni Novanta – fino al 2000.

1 Tra i tanti si vedano: Donato, Nodari e Panjek, 2004; Nodari e Rotondi, 2007; Cristaldi, 2012.

ralmente, non inficia l'importanza dei percorsi legati all'interculturalità, anche perché spesso le origini delle seconde generazioni si pongono comunque come elemento di discriminazione fin dalla più tenera età, in ambito scolastico e non solo.

È dunque necessario indagare quali modalità didattiche siano più consoni per il superamento di quelle specifiche dinamiche di esclusione e/o di categorizzazione negativa basate su tratti culturali o su stereotipi più o meno consolidati nel più ampio panorama sociale in cui vive il bambino. Ciò appare essenziale anche perché, come evidenziato in alcuni saggi di geografia critica, a scuola si sono perseguiti alle volte degli approcci all'interculturalità che, per quanto spinti dai sentimenti più nobili, hanno veicolato certe narrative del Noi-Loro, foraggiando quello che prende il nome di «paradigma della differenza» (Balducci, 2009; Mantegani, 2009; Borghi e Camuffo, 2009). Per raggiungere l'obiettivo interculturalità è forse possibile seguire una via secondaria, una via che si discosta in parte dai sentieri più battuti. Accanto alle didattiche interculturali il cui oggetto principale è la diversità culturale i classici: percorsi nella cucina «etnica» ecc. prendono infatti forma in ambito scolastico e non solo, percorsi laboratoriali che educano all'ascolto reciproco, alla mediazione dei conflitti (quindi anche quelli culturali che potrebbero sorgere) e alla destrutturazione di certi stereotipi veicolati anche attraverso i media giornalistici (Bachis, 2008; Amato, 2011). Questi percorsi didattici risultano in accordo con le recenti direttive ministeriali che richiedono in ambito scolastico un'attenzione maggiore alle competenze in questo caso relazionali piuttosto che alle conoscenze acquisite dagli alunni. L'obiettivo è, in poche (ma complesse) parole, cercare di ampliare quelle capacità cognitive e comportamentali dei bambini riconducibili ai concetti di intelligenza emotiva e sociale⁴ (Goleman, 1995, 2006).

Tali concetti si sviluppano, così come la teorizzazione di Gardner sulle intelligenze multiple, all'interno degli studi d'ambito psicologico, in parte in antitesi al dirompente concetto di *QI* che tanta fortuna ha garantito alla psicometria, ovvero la scienza che «misura i fenomeni psichici in relazione alla loro frequenza, intensità e durata»⁵.

I nuovi approcci mirano a sottolineare come non tutti i tipi di intelligenza siano riconducibile ad una più generale Intelligenza con la *I* maiuscola di tipo prevalentemente cognitivo. In passato, molti test che valutavano le capacità interpersonali del singolo partivano proprio da quello che le persone affermavano di

conoscere, ad esempio, «riesco a capire il comportamento di altre persone». Invece l'intelligenza sociale si esplica spesso proprio in capacità non verbali e intuitive, difficilmente desumibili dalle domande che stimolano il sistema cognitivo come quelle proposte nei più comuni test sull'intelligenza⁶.

A partire da queste considerazioni, tratte dallo studio delle varie forme di intelligenza, sembra interessante far interagire da un lato i concetti di intelligenza emotiva e sociale teorizzati da Goleman, dall'altro l'intelligenza spaziale così come elaborata da Gardner che tanta attenzione ha avuto anche in ambito geografico.

3. Dall'intelligenza spaziale ad un'intelligenza territoriale

L'intelligenza spaziale, per riprendere la definizione di Howard Gardner (Giorda, 2008), si struttura a partire dalle tre funzioni dell'«osservazione», della «rappresentazione» e della «progettazione».

La dimensione spaziale del bimbo si amplia nel tempo (*ibidem*). Non si tratta solamente di un ampliamento in termini puramente fisici (ovvero di spazio euclideo), ma anche di un'estensione dell'ambito relazionale che collega l'individuo alla dimensione collettiva. Lo spazio relazionale, così come quello fisico, presenta delle regole che richiedono un set di padronanze non innato, se non in potenza, e dunque risulta campo di apprendimento. Orientarsi indica infatti, in senso ampio, anche la capacità «[...] di muoversi in un orizzonte culturale di simboli e di significato che allo spazio danno senso, strutturazione, funzioni, valori» (Mason, 2011, p. 164).

In altre parole, diventa basilare aiutare il singolo individuo, fin dalla prima infanzia, a sviluppare e/o potenziare un'intelligenza, che potremmo definire «territoriale», che gli permetta di orientarsi nell'ambiente complesso (anche dal punto di vista culturale) delle nostre società, per sapersi muovere in esso, per comprenderlo ed apprezzarlo e, aspetto non secondario, per sentirsi «parte del mondo insieme agli altri» (Dematteis, 2011, p. 25).

4. Geografie ed emozioni

Dematteis, parlando del futuro della geografia, afferma la necessità di «ripartire dalle emozioni» (*ibidem*). «Parliamo allora di una geografia che nasce da un rapporto prefazionale (empatico ed estetico in senso lato) con le cose, che si nutre di sentimenti e di emozioni,

4 «[...] capacità emozionali quali l'empatia e l'autoregolazione emozionale cominciano a costruirsi dall'infanzia. L'anno di scuola materna precedente all'ingresso nella scuola dell'obbligo segna un culmine nella maturazione delle "emozioni sociali" - sentimenti come l'insicurezza e l'umiltà, la gelosia e l'invidia, l'orgoglio e la fiducia - le quali richiedono tutta la capacità di paragonare se stessi con gli altri. Il bambino di cinque anni, entrando nel più vasto mondo sociale della scuola, entra anche nel mondo della comparazione sociale. Non è solo il mutamento esterno che suscita i paragoni, ma anche l'emergere di un'abilità cognitiva: la capacità di confrontarsi agli altri in merito a qualità particolari come la simpatia, l'attrattività o i talenti sportivi» (Goleman, 2011, pp. 439-440).

5 Cfr. <www.dizionari.hoepli.it>.

6 Sarebbe dunque il caso di affiancare ai test, valutazioni come il PONS (*Profile of non verbal Sensitivity*) e/o il test di Ekman per valutare le microemozioni (<www.paulekman.com>) (Goleman, 2006).

che aspira all'ignoto, al meraviglioso. [...] Parliamo di una geografia che, per usare le parole di Eric Dardel (1952, p. 228), «senza trascurare il concreto presta i suoi simboli ai movimenti interiori dell'essere umano» (ibidem). Dematteis guarda nello specifico a quella geografia che «si nutre di sentimenti e di emozioni» e che aspira all'ignoto e al meraviglioso; l'invito che qui io estendo è che tale aspirazione si espliciti anche nei confronti della complessità culturale dei nostri territori e del mondo, rendendoci parte integrante della stessa. Il geografo torinese offre inoltre nel suo scritto tre domande centrali per avviare un proficuo dialogo sul rapporto tra geografia ed emozioni: «Quanta di questa geografia delle emozioni è passata all'insegnamento scolastico? Quanta ne potrebbe passare? E, soprattutto, perché dovrebbe oggi?» (ibidem).

Per quanto attiene le didattiche interculturali, laboratoriali e non, si può tentare di rispondere che non vi è stata ancora una presa in carico sistematica della componente emotiva umana. Quest'ultima risulta non di meno centrale; centrale poichè- oltre al permettere di veicolare e corroborare emozioni positive rispetto alla complessità culturale territoriale- aiuta a lavorare sulle competenze relazionali dei bambini, a dare loro delle coordinate cognitive e comportamentali che rendono l'interculturalità più che una tematica scolastica una vera e propria forma mentis per il cittadino di domani.

Ed ecco una delle possibili risposte all'ultima domanda: i percorsi interculturali così concepiti vanno corroborati perché possiedono un elevato valore etico. Una prospettiva educativa che dia spazio allo svilupparsi dell'intelligenza emotiva e sociale sembra infatti imprescindibile in un mondo come il nostro in cui alla strutturale presenza degli immigrati e delle nuove generazioni di italiani non sempre fa seguito una propensione al dialogo reciproco, il solo che, attraverso la conoscenza, porta a superare categorizzazioni radicate e a scoprire- molto più spesso di quanto si potrebbe pensare- aspirazioni, desideri, tratti culturali, problemi (ecc.) comuni e differenze riconducibili ad esperienze di vita più che a paesi di provenienza.

5. La scuola come palestra, la strada come percorso

La necessità di una migliore organizzazione della scuola, di correggere i contenuti, le finalità e i sistemi valutativi dei processi formativi emerge chiaramente dal-

le indagini campione degli ultimi anni: secondo alcuni genitori stranieri sarebbe necessario migliorare la comunicazione e curare la formazione degli insegnanti (Amato, 2011, p. 71).

L'interculturalità non porta soltanto a concentrarsi sulle nuove concettualizzazioni di intelligenza, ma anche a sperimentare nuovi modelli didattici, la cui utilità va ben oltre le aule e l'orario scolastico (Giorda, 2008), prevedendo al contempo un maggiore coinvolgimento delle stesse famiglie degli alunni. Per questo motivo, importante diventa l'interazione tra la didattica laboratoriale svolta in classe e quella condotta dalle associazioni culturali presenti nei differenti comuni italiani.

Cagliari è d'esempio. Nella città stanno per avere infatti avvio una serie di laboratori di animazione interculturale per bambini nell'ambito del più ampio progetto ITACA – Integrazione nel

Territorio con un Approccio Creativo all'Apprendimento (fig. 2); progetto a favore degli immigrati non comunitari finanziato dalla Regione Autonoma della Sardegna e curato dall'associazione Nur in partenariato con le associazioni Punti di vista e Batisfera. Durante il laboratorio, di imminente realizzazione, verranno adottate esclusivamente tecniche di educazione non formale il cui fine è una partecipazione attiva dei venti bambini coinvolti (immigrati e non): tecniche di animazione e di facilitazione delle discussioni di gruppo, giochi di ruolo, attività creative e di manipolazione, letture, percorsi guidati di osservazione dell'ambiente, giochi e attività sulle dinamiche di gruppo.

Un laboratorio sull'interculturalità che mira dunque a far emergere il processo di *metisage* che coinvolge i nostri territori e chiarire che le stesse singole culture nazionali non sono entità monolitiche, fisse e impermeabili ai cambiamenti, questo per fugare l'idea- spesso considerata un vero e proprio assioma- che sia l'arrivo dei migranti, con una «propria cultura», a turbare un equilibrio dato ed immutabile (Borghi e Camuffo, 2009).



Fig. 1.
Foto Laboratorio
curato dall'associazione
Punti di vista
(Fonte <www.associazionepuntidivista.it>).



Fig. 2.
Logo del progetto
ITACA- Integrazione
nel Territorio con un
Approccio Creativo
all'Apprendimento
(Cagliari).

BIBLIOGRAFIA

- AMATO F., "Educazione geografica, migrazioni e globalizzazioni", in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *op. cit.*, 2011, pp. 65- 73.
- AUDENINO P., TIRABASSI M., *Migrazioni italiane. Storia e storie dall'ancien régime a oggi*, Milano, Mondadori, 2008.
- BACHIS F., "Islamofobia: un dibattito", in ANGIONI G., MELIS N. (a cura di), "Minoranze nel Mediterraneo: uno studio multidisciplinare", *Cooperazione mediterranea*, n. 6, 2008, pp. 35-53.
- BALDUCCI M., "Noi e Loro. La percezione e la conoscenza dell'altro nei contenuti dei programmi di geografia della scuola elementare dal dopo-guerra ad oggi", in SQUARCINA E. (a cura di), *op. cit.*, 2009, pp. 75- 84.
- BORGHI R., CAMUFFO M., "Pesci bianchi e pesci neri". Racconto dei luoghi e discorso interculturale nella letteratura per l'infanzia", in SQUARCINA E. (a cura di), *op. cit.*, 2009, pp. 103- 115.
- CRISTALDI F., *Immigrazione e territorio: lo spazio condiviso*, Bologna, Pàtron, 2012.

- DEMATTEIS G., "La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *op. cit.*, 2011, pp. 23- 32.
- DONATO C., NODARI P., PANJEK A. (a cura di), *Oltre l'Italia e l'Europa: ricerche sui movimenti migratori e sullo spazio multiculturale*, Trieste, Università degli studi di Trieste, 2004.
- GOLEMAN D., *Intelligenza sociale*, Milano, BUR, 2010 (ed. or. 2006).
- ID., *Intelligenza emotiva*, Milano, BUR, 2011 (ed. or. 1995).
- BRUNELLI C., "Educazione all'interculturalità", in PER-SI P., *Spazi della geografia, Geografia degli spazi. Tra teoria e didattica*, Trieste-Udine, Edizioni Goliardiche, 2003, pp. 185- 213.
- GIORDA C., "Conoscenza, geografia e cittadinanza. Un progetto per il territorio", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *op. cit.*, 2011, pp. 45- 54.
- MANTEGANI E., "Immagini e immaginari dell'alterità nei libri di testo della scuola primaria", in SQUARCINA E. (a cura di), *op. cit.*, 2009, pp. 223- 233.
- MARENGO M., "Educazione geografica all'interculturalità", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *op. cit.*, 2011, pp. 55- 64.
- NODARI P., ROTONDI G., *Verso uno spazio multiculturale?: riflessioni geografiche sull'esperienza migratoria in Italia*, Bologna, Pàtron, 2007.
- SQUARCINA E. (a cura di), *Didattica critica della Geografia. Libri di testo, mappe, discorso geopolitico*, Milano, Unicopli, 2009.

*Cagliari, Dipartimento di Storia,
Beni culturali e Territorio;
Sezione Toscana*

Le terre alte nella ricerca scientifica

PUTTILLI M., *Studiare le montagne. Inventario della ricerca sulle terre alte piemontesi*, Milano, FrancoAngeli, 2012

Le terre alte piemontesi non rappresentano affatto un oggetto di studio marginale, ma rientrano negli interessi di molteplici soggetti che spaziano attraverso sguardi e approcci tra loro diversi: la ricerca scientifica dei dipartimenti universitari e dei centri di ricerca; le analisi a supporto delle politiche (da quelle regionali sino ai programmi di sviluppo locale diffusi sul territorio); le attività di documentazione messe in campo dalle associazioni locali e dagli eco-musei; gli studi diretti alla tutela del territorio promoss

si dalle associazioni ambientaliste. Così come sono moltissimi i temi oggetto di ricerca: sviluppo economico, servizi alla popolazione, ambiente naturale, biodiversità, storia e cultura, patrimonio architettonico, geologia, glaciologia e meteorologia, e così via. Tale diversità rappresenta una ricchezza in termini di conoscenza dell'arco alpino occidentale che non può essere trascurata. In quest'ottica, il volume si propone come il primo inventario della ri-

cerca sulle terre alte piemontesi. Uno strumento finalizzato a individuare e sistematizzare le tipologie di soggetti che studiano le terre alte e i temi che vengono privilegiati, ma anche i problemi della ricerca (ad esempio, la scarsa capacità di fare rete e di valorizzare le conoscenze prodotte, oppure il persistere di stereotipi e pregiudizi) e le opportunità per il futuro, che spaziano dall'apertura a nuovi temi (quali la green economy, le pratiche di

turismo dolce, l'edilizia e la mobilità sostenibili) e le iniziative in grado di creare un collegamento tra ricerca e ricadute sul territorio. Il volume è ospitato nella Serie Terre Alte, curata dall'Associazione Dislivelli (www.dislivelli.eu), la quale ospita saggi di ricerca e divulgazione che si propongono di superare gli stereotipi della montagna come semplice luogo della nostalgia e del divertimento. I saggi della Serie intendono ispirarsi a un immaginario più ricco e complesso, in cui le terre alte siano viste come un grande laboratorio europeo per realizzare progetti di vita innovativi, capaci di rapporti più equilibrati e appaganti con l'ambiente e la cultura locale.

